

Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія /За ред.О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 146-163.

Вознюк Олександр Васильович

2.2. АНАЛІЗ ЕТАЛОННОГО АКМЕ-СИНЕРГЕТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ПРИКЛАДІ ВИХОВНОГО ЗАКЛАДУ А. С. МАКАРЕНКА

Стрімкий розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України. Все це вимагає побудови такої педагогічної системи, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь принципу педагогічної інтеграції та синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває завдання побудови *ефективного соціально-педагогічного середовища*. Аналіз наукових джерел та сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що таким середовищем має бути акме-синергетичне. Загалом, акмеологія, подібно до синергетики, спрямована на реалізацію *принципу цілісності*, оскільки акме людини, що знаходиться у фокусі вивчення акмеології, тут розуміється як гармонійна єдність психологічних і соціальних установок, у межах чого виявляється досяжною повнота буття в рамках індивідуального стану [7, с. 164].

Спрямованість на цілісну гармонійну особистість вимагає обґрунтування та організацію цілісного акме-синергетичного

педагогічного середовища, яке б включало в себе гармонійну систему соціально-педагогічних впливів, здатних формати творчу гармонійну особистість.

Аналіз наукових джерел, сучасної соціокультурної ситуації та наш практичний досвід дозволяють дійти висновку про доцільність реалізації *системно-інформаційного (синергетичного) підходу до організації навчально-виховного соціально-педагогічного середовища* [2], що базується на фрактально-голограмному принципі "все у всьому". Цей підхід, на наш погляд, дозволить докорінно змінити освітній процес у напрямі його оптимізації. Зазначений підхід передбачає проектування освітніх систем на основі врахування кількості та якості інформаційних сигналів, що поступають у ці системи ззовні. Тут акцент має робитися на розвивальних ресурсах цих сигналів, на їх здатності активізувати ті чи інші механізми розвитку вихованців. При цьому, останні мають включатися у якомога більшу кількість розвивальних (синергетичних) середовищ (за принципом "талант – це синтез талантів"), які синергійним чином взаємно потенціюють одне одного. Цей підхід у цілому базується на підходах до раннього розвитку дитини (що передбачає створення для дитини інформаційно-насиченого середовища, куди ця дитина як відкрита система має занурюватися), який знаходить відбиток у книжках багатьох авторів, що фокусуються на зазначеному напрямі.

Так, як вважав С. Френе, "дитина, як і рослина, створює себе із середини, і цей процес є строго індивідуальним... Зовнішні умови слугують лише "матеріальною базою", як і рослині такою базою слугує ґрунт, із якого вона черпає ресурси, необхідні для її живлення і росту. На нас лежить зобов'язання наблизити до неї ці ресурси, створити для неї сприятливе середовище живлення і росту" [10, с. 151].

Важливим тут є *аналіз виховного середовища, яке створив у своєму закладі А.С. Макаренко*, оскільки за ефективністю цей заклад вважається неперевершеним (існують наукові центри, які досліджують виховний ефект педагогічної системи А.С. Макаренка в Німеччині, Японії та інших країнах, де прагнуть зрозуміти, яким чином відбувалася "переплавка" малолітніх злочинців, їх докорінна трансформація і гармонізація): 100 % всіх вихованців, які потрапили у цей заклад і пройшли його повний "курс", у подальшому не виявили рецидивів і не повернулися у своє злочинне минуле.

На наш погляд, А.С. Макаренко реалізував найефективніше розвивально-виховне середовище, яке мало потужний "солітонний" ресурс самопідтримування й гармонізації, подібно до нашого Всесвіту, який постає вельми усталеною самодетермінованою структурою. Це стійке виховне середовище видатний педагог створив на початку існування свого закладу через ситуацію "вибуху" – докорінної зміни перших "злочинних" вихованців; це привело до того, що великий педагог отримав статус незаперечного лідера – який у контексті системи постав єдиним центром керування.

Зазначене відповідає загальному кібернетичному принципу управління, згідно якому в будь-якій системі наявний певний керуючий *Центр* (або принцип), що формує організацію та задає ритм розвитку системи, визначаючи її мету. Цей Центр характеризується полівалентністю, гнучкістю і "нейтральністю" – тією якістю, яка дозволяє йому вступати у взаємодію з будь-яким елементом системи, а також забезпечувати періодичну "нейтралізацію" системи (тобто зняття усіляких суперечностей в її надрах – так зване "обнуління полюсів її напруженості") і одержувати зворотний зв'язок від елементів системи, що досягається інтеграцією Центру у функціональну "тканину"

кожного цього елементу за допомогою нейтральної природи керуючого Центру, який робить систему *єдиною* саме завдяки своїй нейтральності. *Єдність* системи, у свою чергу, постає запорукою реалізації єдиних педагогічних вимог до всіх її елементів.

Крім того, всі ієрархічно організовані елементи системи повинні сприймати керуючий Центр як абсолютний "авторитет", домінуючу інстанцію, поза якою система не може існувати, оскільки ця інстанція підтримує (виступає посередником) зв'язок системи із зовнішнім (соціальним) середовищем.

І головне – становлення системи має відбуватися разом зі становленням її керуючого Центру, який, таким чином, виступає плоть від плоті зазначеної системи і закладає керуючі *імпринтингові* сигнали для її елементів.

Аналіз виховної установи А.С. Макаренка дозволяє дійти висновку про те, що, говорячи сучасною науковою мовою, педагог актуалізував зазначені вище кібернетичні особливості соціального управління. З самого початку становлення виховної установи педагог стояв у її основ як фундатор, реалізуючи ще один принцип ефективного управління, згідно якому керуючий Центр сам створює систему ("*принцип Творця*") і формує її керуючий механізм.

Пригадаємо, як все відбувалося в колонії А.С. Макаренка. Перш за все після А.С. Макаренка до неї прибули вихователі, які стали базовим інструментом управління системи. Потім з'явилися "малолітні злочинці" – хлопці 16-17 років (котрі являли собою більш-менш сформовані злочинні елементи), які в результаті спонтанного застосування педагогом методу "вибуху" отримали докорінну трансформацію своєї психофізіологічної природи та виявилися другою (після вихователів) передавальною ланкою і середовищем управління системи.

У наявності – Божественна Трійця. Бог-Батько – педагог-Макаренко. Бог-Дух – вихователі (які несли в собі духовні основи, ідеологію Батька) і, нарешті, Бог-Син – перші декілька вихованців – найбільш авторитетні правопріємники влади Батька.

Як бачимо, склалася чітка тріадна логічна ієрархія, яку з погляду логіки як мови науки і математики як конкретизації цієї науки описав академік Б.В. Раушенбах, котрий адаптував функціонально-онтологічні принципи Божественної Трійці до законів математичного аналізу [8].

Після того, як у виховний заклад А.С. Макаренка як системи потрапляли нові "злочинні елементи", вони повністю інтегрувалися в неї – "вливалися" у систему немов вода вливається в судину, приймаючи її форму і адаптуючись до її особливостей. Це забезпечувало практично стовідсоткову виховну ефективність системи великого педагога, на адресу якого в наш час нерідко лунає критика, де звучить обурення його домінантністю і комуністичною тоталітарністю (подібній критиці педагог піддавався і з боку його сучасників – колег-педагогів).

Ми не будемо ідеалізувати особистісні риси великого педагога, але слід сказати, що будь-який педагог створює свою педагогічну систему як соціальний організм у надрах певного соціуму і змушений пристосовувати свою систему до соціально-економічних і ідеологічних умов свого оточення. Так було завжди, у всі часи – і у Я.А. Коменського, і у А.С. Макаренка, і у В.О. Сухомлинського – інакше авторська педагогічна система просто не може існувати. У протилежному випадку вона має переродитися у секту, яка також багато в чому залежить від милості того або іншого соціуму, соціальне замовлення якого ця секта виконує.

Тому важливими тут є не стільки соціальний антураж педагогічної технології, не соціальні умови актуалізації

педагогічної системи, скільки виховний і розвивальний потенціал та ефект системи – те, що вона має на вході, і що на виході. У зв'язку з цим під час аналізу ефективності педагогічної системи А.С. Макаренка важливим є її вивчення з погляду суто психолого-педагогічних критеріїв, а критику ж ідеологічних основ педагогічної системи А.С. Макаренка залишимо тим науковцям, які свого часу були великими прихильниками комуністичного виховання, але потім швидко "перекувалися" у зв'язку з новими соціальними умовами і кар'єрними можливостями, які випливають з цих умов.

Розглянемо виховну систему А.С. Макаренка як акме-синергетичне середовище.

Концептуально будь-яка система освіти будується на основі двох складників – мети освіти і шляхів її досягнення. Якщо метою освіти вважати виховання гармонійної особистості, то тут можна аналізувати два напрямки проблеми: визначення гармонійного стану особистості, і формування цього стану.

Це найбільш повно досягається через аналіз генетичних основ людини, яка, на відміну від тварини, що у відомому розумінні тотожна своєму існуванню й існує за принципом “тут і тепер”, не збігається із самою собою. Людина, актуалізуючись саме в “точці цієї розбіжності” (М.М. Бахтін), не тотожна як самій собі (її сутність є сукупністю суспільних відносин), так і навколишньому середовищу, оскільки виходить за рамки “тут і тепер” (принцип “надситуативної активності”) і постає спроможною до саморефлексії, що виявляється в можливості подивитися на себе ніби зі сторони і зайняти позицію іншої людини (емпатійний принцип “соціальної ролі”), вийти за межі чуттєвої данності й існувати в ідеальній, віртуальній, потенційно-можливій реальності, яка кристалізується на основі знаково-символічної системи (мови), що дає людині можливість утілити

себе, своє "Я" у вічності і нескінченності, тобто розширити просторово-часові рамки свого буття, продовжити, утвердити себе у як завгодно далекому минулому (принцип історизму), так і в як завгодно віддаленому майбутньому (принцип "рефлексії майбутнього" або "аналітичного прогнозу"). У сфері цієї віртуальної реальності людина спроможна існувати як у безкінечному континуумі Всесвіту, тобто всюди (принцип "монадності", "нелокальності"), так і в рамках "тут і тепер", в обмеженому просторово-часовому об'ємі (принцип екзистенції).

Віртуальна реальність характеризується спроможністю і необхідністю впливати на об'єктивну реальність, що виявляється в трудовій, перетворюючій активності людини (принцип креативності).

Отже, якщо тварина характеризується наявністю життєвої активності ситуативного типу і прив'язана як до внутрішнього (сфера інстинктів), так і зовнішнього (зовнішнє середовище) атрибутам свого буття, виступаючи при цьому єдністю внутрішнього і зовнішнього, то людина, крім цього наскрізного екзистенційного типу життєвої активності, виявляє ще три додаткових типи – три фундаментальні виміри свого буття:

1. Віртуально-ідеальна активність як здатність мислити, оперуючи знаково-символічними конструктами (*мислення*).

2. Перетворювально-творча, трудова активність (*праця*), що у поведінковій площині конкретизується у вигляді соціально-рольової активності (*рольовий статус*).

3. Надситуативна активність як здатність рефлексувати майбутнє, тобто існувати в потенційно-можливому вимірі (*цілепокладання*), що пов'язане із ціннісними орієнтаціями людини: відомо, що цінності та сенс життя людини впливає саме із телеологічних, цілепокладаючих механізмів психічних процесів.

Можна постулювати три *фундаментальні вектори людського розвитку*, що генетично впливають із базової ситуативно-екзистенційної активності і кристалізують людину в рамках трьох суто людських типів активності: 1) *мислення*, 2) *праці та рольової активності*, 3) *цілепокладання*.

Зрозуміло, що вищезазначені типи життєвої активності людини генетично і функціонально щільно взаємно пов'язані і переходять один в одного, “обмінюючись буттям”, коли, наприклад, *трудова активність* (як інструментально-операційна здатність людини) корениться у здатності *мислити* (оперувати абстрактними категоріями) і реалізується у сфері *праці та сукупності соціальних ролей*, яка реалізується із певною *метою* в рамках певного екзистенційного контексту.

Вектори розвитку типів життєвої активності окреслюють не тільки перспективний напрям людського розвитку, але і розкривають зміст їхнього діалектичного подолання, коли вектор мислення, виходячи за свої межі, постає як багатозначно-парадоксальний, метафоричний, інтуїтивний спосіб пізнання й освоєння світу. Вектор праці, у свою чергу, досягши свого логічного завершення, виявляє принцип “мистецтва заради мистецтва”, або “творчість заради самої творчості”, тобто трансформується в самодостатню сутність, коли праця стає життєвою потребою і детермінує сама себе. Вектор рольового статусу в остаточному підсумку веде нас за межі системи соціальних ролей – у сферу надрольової поведінки, що “передбачає справжню самобутність, несе в собі потенційну можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою” [4, с. 103]. Вихід за “кінцевий пункт” вектора цілепокладання спрямовує людину у вічність, продовжує її існування у нескінченності.

Історія людства знає дуже мало соціальних закладів, де б був

реалізований принцип єдності зазначених фундаментальних типів життєвої активності людини. Кожен з цих закладів має надзвичайну виховну ефективність і довго існувати в початковому “недоторканому” вигляді не може, поки людське товариство в цілому не перетвориться на такий заклад. Виховний заклад А.С.Макаренка відноситься до розряду саме цих унікальних закладів [11]. Тут об'єктом виховного впливу були малолітні правопорушники, що не просто звільнялися від свого злочинного минулого, але і докорінно перетворювались, а деякі з них наблизилися до модусу гармонійної особистості.

Потрібно відмітити, що зараз до ідей А.С.Макаренка ставляться іноді критично, заперечуючи цінності теоретичної спадщини видатного педагога. Для того, щоб прояснити суть його педагогічної парадигми, звернемося до порівняльного аналізу педагогічних систем А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського [3, с. 38]: “Методика виховної роботи А.С.Макаренка у першу чергу була спрямована на виправлення негативної поведінки вихованців, формування у них готовності підпорядковувати свою поведінку зовнішнім вимогам колективу”. Методика виховання В.О.Сухомлинського спрямована на виховання внутрішніх (психологічних) регуляторів особистості: совісті, емпатії, почуття власної гідності. А звідси випливає і друга розбіжність – у поглядах на організацію виховного процесу. А.С.Макаренко більшу роль відводив дії, педагогічній техніці, “інструментовці” конфліктних ситуацій. Він скептично ставився до “парної педагогіки”, яка передбачала безпосередній виховний вплив педагога на вихованця, й однозначно надавав перевагу “педагогіці паралельної дії”, прийомам впливу на вихованця через колектив... Більшість методичних прийомів А.С.Макаренка добре вкладається в основну формулу біхевіоризму: “стимул – реакція –

підкріплення". Педагогічні погляди В.О. Сухомлинського більшою мірою співзвучні ідеям екзистенціально-гуманістичної психології. Особливої уваги він надав "парній" педагогіці ("духовного співробітництва"), індивідуальним бесідам, задушевним розмовам і розповідям, особистому прикладу вихователя: "...виховання колективу – це тонка, філігранна робота вихователя з кожною особистістю, ласкавий, людяний доторк до кожного серця, тонка підготовка кожної особистості до життя в колективі" [9, с. 358]. "Хай у нас буде більше майстрів індивідуального впливу на дитину, справжніх педагогів, які б розуміли, відчували, де кінчається та сфера духовного світу особистості, яку можна робити предметом обговорення колективу" [9, с. 355]". Отже, "Апріорно не можна визначити, яка з цих парадигм більш ефективна й доцільна. Кожна з них внутрішньо цілісна й послідовна і за певних обставин може виявитися продуктивною. Для середовища, у яких перебував А.С. Макаренко, його підхід до виховання був цілком виправданим і, можливо, єдино правильним. Так само не викликає сумнівів доцільність гуманістичної виховної парадигми модель В.О. Сухомлинського в умовах загальноосвітньої школи" [3, с. 40].

У цілому можна констатувати, що педагогічна парадигма А. С. Макаренка в основному базується на принципі виховного впливу колективу і охоплює перший і другий рівні морального розвитку особистості, за Л. Колбергом.

У той час, коли педагогічна парадигма В. О. Сухомлинського, в основному, базується на принципі виховного впливу вихователя і охоплює другий і третій рівні морального розвитку особистості, за Л. Колбергом.

Розглянемо, як у виховному закладі А.С. Макаренка було реалізовано розглянуті типи типів життєвої активності особистості [1].

1. У виховному закладі А.С.Макаренка повною мірою реалізований принцип включення людини, що розвивається, у процес продуктивної трудової діяльності, котрою проникнутий весь життєвий ритм комуні, що дозволяла їй бути економічно самодостатньою одиницею. Комунар при цьому не відчужувався від продуктів своєї трудової діяльності, одержуючи зарплату. Регулярність трудової активності, її достатня тривалість (не менше чотирьох годин на день) і залучення до неї людини, так би мовити, у ніжному, сензитивному віці, сприяло тому, що праця поступово перетворювалася на *життєву потребу*. Крім того, тут отримала розвиток і ігрова активність, коли комуні перетворилася на самобутню напіввійськову організацію зі своїми традиціями, правилами, статутом.

2. За цих умов отримав потужний розвиток рольовий статус людини. Тут існувала складна ієрархія суворо не фіксованих, взаємозамінних соціальних ролей, що дозволяло кожному перебувати в різноманітних взаємозалежностях, які збагачували рольову координацію і формували вектори соціально-психологічної взаємозалежності як усередині закладу, так і за його межами. Важливе значення для процесу розвитку і розширення рольового статусу людини мало унікальне явище – “*зведений загін*”, який дозволяв реалізувати найдавніший соціальний принцип “*карнавалу*”, коли мала місце зміна соціальних ролей, у даному випадку – зміна лідерів колективу. Проте, відмічена рольова трансформація відбувалася не як одномоментний акт, а як постійно діючий колективний процес. У комуні також існувала постійно змінювана роль чергового командира, який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Крім того, тут жили діти різного віку, які спільно включалися у навчально-трудова діяльність і постійно змінювали одну з

основних рольових послідовностей людини (пов'язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої і постійно мінливої соціальної інфраструктури, зануреної в систему тотальної взаємодії і спілкування, яку сам А.С.Макаренко називав “педагогікою паралельних дій”.

Крім того, у комуні тривалий час функціонував театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, що дозволяло їм ще більш розширити свій соціально-рольовий репертуар, вийти за межі побутових, виробничих, навчальних і інших тривіальних соціальних ролей, розвиваючи міфологічний, художній світогляд. Життя ж комуні в цілому регулювалося загальними зборами колективу і радою командирів, колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор (принцип “педагогіки колективної дії”) [6]. У такий спосіб відбувається формування органу єдиної колективної волі, що сприймається кожним членом колективу як *конкретна, не опосередкована проміжними ланками невідчужена соціальна надроль, котра втілює в собі принцип соціального керівництва згори* (вона визначала життя вихованців і була цілком прозора для участі в ній усіх членів колективу). Кожен педагог тут ставав повноправним членом колективу (після 4-місячного випробування) і не мав ніяких соціальних привілеїв.

Таким чином, в арсеналі соціальних ролей, реалізованих у виховному закладі А.С. Макаренка, практично не було жодної ролі, яка б була відчуженою і недосяжною для членів колективу, які взаємодіяли в атмосфері взаємної довіри (коли, наприклад, черговий командир здавав рапорт, ніхто не мав права взяти під сумнів об'єктивність будь-якого факту з його рапорту). Тим самим одержував реалізацію *найважливіший принцип екологічного виховання* – принцип емпатії, відкритості, співпричетності і співучасті людини в соціальних і природних процесах, що

протікають у зовнішньому середовищі.

3. Діяльність вихованців була б неповною без *“системи перспективних ліній”*, тобто без системи колективних цілей (ближніх, проміжних і віддалених), які колектив реалізував у процесі спільної навчально-виробничої діяльності. Таким чином, життя колективу тут протікало в атмосфері постійного цілепокладання, постійної спрямованості в майбутнє, що сприяло формуванню у дітей і юнацтва рефлексії майбутнього – наріжної домінанти цивілізованої людини, яка характеризується тим, що майбутнє виступає для неї мотиваційним чинником, що впливає на її поведінку. Тим самим відбувається формування такої наріжної властивості особистості, як *відповідальність*, що кристалізується, головним чином, у площині рефлексії майбутнього, коли майбутнє починає сприйматися як теперішнє, а грань між актуально-дійсним (принцип *“тут і тепер”*) і потенційно-можливим, віртуальним стирається. Це ж, у свою чергу, виступає *головним чинником* розвитку творчості й абстрактного мислення людини, що функціонує не інакше як у сфері потенційно-можливої, знаково-символічної, *“умовної”* реальності – у сфері мови як комунікативної активності і системи знаків. Звідси випливають і успіхи, які робили деякі вихованці в навчальній діяльності, що дозволяло їм за декілька років пройти курс середньої школи. Система перспективних ліній передбачала існування в атмосфері постійного цілепокладання, а тому й волевиявлення, що є функцією останнього.

Цей процес, який отримав назву *“завтрашньої радості”*, можна зілюструвати цитатою з *“Педагогічної поеми”*: *“Людина не може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість... Спочатку треба організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо*

перетворювати простіші види радості в складні і для людини значніші. Тут простежується цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь пряником до найглибшого почуття обов'язку... Виховати людину – означає виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість” [6, с. 447].

4. Мислення, як один із наріжних типів людської активності, розвивалося в комуні А.С. Макаренка за умови вищезазначеного тотального спілкування усіх з усіма (це мало місце й у плані навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мислення). При цьому розвиток глибинних психологічних установок для абстрактного мислення реалізувався не тільки і не стільки в сфері навчальної діяльності, скільки у виробничій, рольовій активності, а також у площині досвіду рефлексії майбутнього. Тут потрібно згадати й атмосферу тотальної взаємодії й спілкування усіх з усіма (“педагогіка паралельних дій”).

5. Особливим є те, яким чином у закладі А.С. Макаренка отримувала реалізацію базова активність людини – екзистенційна. Екзистенція, за одним з визначень, є існування в чистому вигляді, в яке найбільш повно включаються представники тваринного світу. Однією з найбільш характерних рис феномена “чистого” існування є стирання межі між внутрішнім і зовнішнім, тобто, між тваринним організмом і зовнішнім середовищем, із котрим цей організм складає динамічне ціле, реалізоване на основі його першосигнальної мимовільно-автоматичної поведінки. У плані аналізу процесуальних характеристик існування, воно постає як гранична сутність, як момент “тут і тепер”, як рухлива, мінлива точка між минулим і майбутнім, як неперервний ряд переходів від рівноваги до нерівноваги, від збудження до гальмування, і – навпаки.

З погляду акме-синергетики, існування живих систем можна

розуміти як зміну в чистому вигляді, як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як скачок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан системи в інший. На рівні живих систем цей нелінійний процес виявляється у феномені сензитивних моментів розвитку, у яких має місце корінне морфологічне і функціональне перепрофілювання живих систем.

Сензитивні (критичні) періоди (або “нормальні кризи розвитку”), де формуються базові психологічні установки людини, співвідносяться з явищем “соціального переходу”, що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації [5, с. 478].

Сензитивні (біфуркаційні) періоди виявляються в моменти різкої зміни певного режиму життєдіяльності людини (при стресі, наприклад), а також у моменти коливання уваги (що відбувається постійно), коли людина чутлива до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу. Опанувати методом “біфуркаційного впливу” у процесі виховання – справа дуже складна. А.С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення важливості даного методу, який він назвав “методом вибуху”, і неодноразово застосовував його у своїй виховній практиці. Суть даного методу виховного впливу полягає у завданні змодельовати таку несподівану значущу життєву ситуацію, у якій “об'єкт виховання” ще не був і в який він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих свідомих і несвідомих стереотипах реагування. При цьому “об'єкт виховного впливу” змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей і починає діяти в якості нової ролі, різкий перехід до якої не може не викликати великого захоплення в кожного, хто працює в сфері педагогічної діяльності. Можна сказати, що метод “вибуху” – є “царський шлях” виховання, який, проте, не може бути використаним поза

контекстом розглянутих типів життєвої активності людини.

Відомо, що для того, щоб легалізувати ту або іншу авторську педагогічну технологію, досліднику необхідно провести формувальний експеримент, що підтверджує на практиці теоретичні побудови автора. Ми спробували окреслити основні аспекти теорії, на основі якої, як ми вважаємо, А.С. Макаренко, не усвідомлюючи того, виходячи в основному зі своєї педагогічної практики й інтуїції, провів формувальний педагогічний експеримент. Можливо, при більш детальному і глибокому опрацюванні запропонованих нами теоретичних положень педагогічний експеримент А.С. Макаренка, нарешті, отримає більш повне теоретичне обґрунтування.

Необхідно додати, що навряд чи експеримент А.С. Макаренко може бути реконструйованим у всій його повноті, із збереженням усіх деталей. Проте цілком можливо побудувати такий навчально-виховний процес, який би був спрямований на розвиток усіх фундаментальних типів життєвої активності в їхній єдності. Для цього можна використовувати систему психолого-педагогічних і психотерапевтичних, лікувально-коригуючих, проєктивних і превентивних методів впливу на людину, за допомогою яких можна розвинути, розгорнути, актуалізувати той або інший вектор життєвої активності. При чому, цей вектор у підсумку має бути розвинутим до стану діалектичного заперечення й подолання свого змісту. *Тільки в точці даного подолання і діалектичного заперечення певний вектор життєвої активності, переставши бути самодостатнім, може бути інтегрований у цілісну систему життєвої активності людини.* До головних методів впливу на особистість з метою розвитку зазначених типів її життєвої активності можна віднести:

1. Віртуально-ідеальна активність як здатність мислити,

розвивається і доводиться до стану її діалектичного подолання як за допомогою традиційних навчальних заходів розвитку інтелекту, так і за допомогою методів інтеграції свідомості і підсвідомості, розвитку метафоричного, парадоксального, багатозначного творчого світосприймання.

2. Перетворюючо-творча, трудова активність розвивається і доводиться до стану її діалектичного подолання за допомогою розвитку творчих здібностей, при використанні методу евритмії (як особливого виду мистецтва, застосованого у системі вальдорфських шкіл: синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі), ігрових методик, технік нейролінгвістичного програмування з “розкріпачення” витиснутих сенсорних модальностей людини, що дозволяє їй включатися в процес трудової діяльності всім цілісним організмом, оскільки відчуженість однієї з сенсорних модальностей у процесі конструктивно-творчої взаємодії зі світом призводить до відчуженості його певного аспекту.

3. Рольова активність розвивається і доводиться до стану її діалектичного подолання за допомогою імаготерапії Дж. Волпера, рольових ігор, психодрами Дж. Морено, що дозволяють значно розширити рольовий репертуар людини.

4. Надситуативна активність як спроможність рефлексувати майбутнє, тобто існувати в потенційно-можливому вимірі, розвивається і доводиться до стану її діалектичного подолання за допомогою когнітивно-світоглядних терапій і корегуючих методів (спрямованих на подолання перекручувань у засобах прийому, переробки і структурування інформації в процесі когнітивної репрезентації світу й “Я”, що зумовлює формування дезадаптивних когнітивних схем), шляхом розвитку рефлексії майбутнього.

5. Екзистенційна активність “тут і тепер” розвивається і

доводиться до стану її діалектичного подолання за допомогою методик катарсису, символдрами, відреагування, холотропної терапії, методик самовираження і корекції за допомогою мистецтва.

Загалом, схематично окреслена система методів впливу на людину, за допомогою яких можна розвинути, розгорнути, актуалізувати той або інший вектор життєвої активності та сформувати акме-синергетичне середовище, при подальшій проробці може бути детально подана на технологічному рівні.

Література

1. Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А. С. Макаренка / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.
2. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
3. Галузяк В., Сметанський М. А.С. Макаренко і В.О. Сухомлинський: дві парадигми виховання // Вісник Луганськ. пед.-ту. – 2000. – № 7(27). – С. 35–40.
4. Донченко Е. А. Социетальная психика / Е.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.
5. Кон И. С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1989. – 336 с.
6. Макаренко А. С. Педагогічна поема. – К.: Рад.шк., 1973. – 524 с.
7. Проблемы развития системы акмеологических наук / под ред. Н.В. Кузьминой и А.М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – 268 с.
8. Раушенбах Б.А. Логика троичности / Б.А. Раушенбах // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 62–67.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 5.

10. Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения: пер. с франц. / Селестен Френе. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.

11. Ярмаченко Н. Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А. С. Макаренко. – К.: Рад.шк., 1989. – 191 с.